

# 现象学：我国高等教育研究方法论危机的突破口

刘志忠

**摘要：**思辨研究方法和实证研究方法作为我国高等教育研究常用的两种研究方法，都不能揭示教育主体附着于高等教育过程中的价值和意义，这就产生了具体研究方法与高等教育研究对象不匹配的危机。这种危机并不能依靠多学科观点研究和混合方法研究得到最终解决，而必须引入新的研究方法。现象学和高等教育研究具有某种适切性，其“回到事实本身”的原则和着力于揭示“生活世界”的特性，有助于高等教育研究方法论危机的破解。

**关键词：**现象学；高等教育研究；方法论

## 一、我国高等教育研究方法论危机的表现

何谓“方法论”？按常规，人们可通过定义来理解概念的内涵。但在对“方法论”这个概念采用这种方式时，我们发现会被许多相去甚远的界定纠缠着，宛如深陷迷宫。但无论如何定义，研究者对方法论必须考量研究对象与具体方法之间的关系是达成了共识的。叶澜教授认为“方法论以人类认识活动中不同层次的对象与方法的关系为研究对象，着重揭示已有方法体系的理论基础、核心构成与研究对象性质的矛盾，以构建解决这一矛盾的新理论基础与核心为直接任务。”<sup>[1]</sup>也就是说，我们在考察高等教育研究方法论危机时，必须考量研究对象和研究方法之间关系的适切性。

### （一）高等教育研究对象的分析

高等教育研究对象是什么？对此问题，高教理论界似乎关注的并不多。然而，对教育研究对象的追问一度成为热点问题。有研究者归纳了有关教育研究对象探究的五种观点：第一，教育现象；第二，教育问题；第三，教育现象及其规律；第四，把教育研究对象规定为“人”；第五，凡是对人的身心产生影响的活动。他认为前三种观点“窄化”了教育研究对象，后两种观点“泛化”了教育研究对象，在此基础上指出“教育存在”才是教育研究对

象，并继而将“教育存在”分为“教育活动性存在”、“教育观念性存在”和“教育反思性存在”。<sup>[2]</sup>在此基础上，认为对“教育活动性存在”的研究的成果是“教育观念性存在”，对“教育观念性存在”的研究的成果是“教育反思性存在”，那么，对“教育反思性存在”的研究的成果是什么呢？还是教育理论吗？研究者并没有给出确切答案。

由此可见，对高等教育研究对象深入细致的探讨是相当艰深的。本研究不打算趟其中的“浑水”，因为它已超出了本研究的范围。笔者认为，高等教育研究对象就是高等教育，它是一种“活动性存在”，之所以将其范围界定为“活动性存在”，是因为它是高等教育研究最基本、最原生性的对象。这种“活动性存在”是怎么样的一种“存在”呢？有一种主流的、基本的假设是：高等教育是复杂的开放系统。“所谓‘横看成岭侧成峰，远近高低各不同’。对于高等教育来说，既要横看，看到它的逶迤壮观，又要侧看，看到它的千仞雄姿；既要入山探宝，洞悉其奥秘，又要走出山外，遥望它的全貌。但是，不论横看、侧看、山中、山外，都只能看到其中的一部分。”<sup>[3]</sup>也就是说，高等教育不仅是复杂的开放系统，而且还是层次结构的。

现在面临的问题是：高等教育是由哪些层次构成的？这些层次之间的关系如何？有一种观点认为：

收稿日期：2014-07-21

作者简介：刘志忠，厦门大学教育研究院博士研究生。（福建厦门/361005）

“教育说到底是一种文化现象，它是‘人为’的，是教育的组织者、构建者的‘主体赋予’，是其以人生观为基础的价值观、教育观的外化。教育既然是一种文化现象，它就由器物层面、制度层面和精神层面三个方面构成，教育中器物层面和制度层面的因素是受精神层面来规约的，是精神层面的外化和载体。脱离了精神层面驾驭的器物 and 制度，就失去了作为教育要素的意义。”<sup>[4]</sup>也就是说，作为一种文化现象，人附着在教育过程中的价值和意义是最重要、最根本的。相较于基础教育，高等教育中的人都是成年人，他们附着于高等教育过程中的价值和意义会更丰富，因此，高等教育更适合于被当成一种文化现象。既然如此，也可以认为它由器物层面、制度层面和精神层面三个方面构成，且精神（价值）层面是基础，规约着器物层面和制度层面。这就决定了高等教育研究的根本任务在于揭示教育者和受教育者附着于高等教育过程中的价值和意义。

## （二）我国高等教育研究常用方法的概况

如何确定我国高等教育研究方法的现状？研究者通常使用文献法和调查法进行统计分析。其中，徐辉、季诚钧把高等教育研究方法划分为定性与思辨方法、定量与实证方法两大类，以2000年、2001年《高等教育研究》中的所有文章（书评、会议综述除外）共286篇文章为样本进行统计分析。统计结果分布是：采用定性与思辨方法的论文总计261篇，占统计总数的91.3%，采用定量与实证方法的论文总计25篇，占统计总数的8.7%。<sup>[5]</sup>别敦荣、彭阳红以《高等教育研究》（1997-2006）刊发论文为样本，得到的结论是：理论思辨法是尤为青睐的研究方法，1997-2006年平均使用比例为76.5%，有的年份甚至接近90%，调查研究等实证方法的使用有不断上升的趋势。这类方法在前10年的平均使用比例为4.7%，而在近10年达到了7.1%。这一变化表明，高等教育研究者已经比较注重使用定量的研究方法。<sup>[6]</sup>田虎伟不仅调查了期刊论文所使用的研究方法概况，而且将取样本扩展到学位论文和著作，其对2000-2005年出版的40部高等教育研究著作的调查结论是：使用定性与思辨方法的占61.1%，使用定量与实证方法的占38.9%。<sup>[7]</sup>实事求是地讲，我们对以上文献调查的数据结论并不十分认同，因为如何认定一篇论文采用了何种研究方法是相当困难的，但这并不影响我们据此作出我国高等教育研究主要采用的是思辨和实证方法的判断。

其实，即使是在教育研究领域，有研究者也指出：“以教育活动系统为主要对象的教育研究，在其方法库中除了经验和思辨，就是来自自然科学和社会科学的一般性实证的和实验的研究方法，但适于教育活动复杂性及人为性的方法，还有待作一些新的探索。”<sup>[8]</sup>

就思辨研究来说，它是一种建立在个人直观经验基础上、以认识事物的根本特征为目的的研究方式，它所使用的工具就是进行概念的演绎推理，遵循从一般到个别的思考逻辑，最常见的逻辑思考形式就是三段论。思辨研究主要用在探讨诸如“高等教育本质属性”之类的问题，它的一个共同特征是所用的资料来源在主体上都不是直接的，而是间接的，因此它也被称为“书斋的研究”。思辨研究的目的在于建立判别真理的规则，所以它当然涉及到价值问题，但它所涉及的价值是普适的，而非个别的。正因如此，有研究者指出，思辨研究方法过分注重对事物内部统一性的探求，从而容易忽视对事物内部的矛盾性或变动性的认识，容易出现用静止的观点看问题的倾向。<sup>[9]</sup>就实证研究来说，上世纪八十年代初，为了反对教条式思辨研究，我国教育研究领域掀起了一股“科学化”的浪潮，引入了实证研究方法。有研究者认为，以实验、调查、测验和数理分析等自然科学研究方法进行的实证研究适用于下述研究：1. 适合于宏观研究，以发现趋势性的特征。2. 适合于对社会现象进行数量化的因果分析和相关分析，发现趋势性的因果规律和相关规律。<sup>[10]</sup>需要指出的是，由于价值被认为是不可证实的，实证主义将其排斥到研究视域之外而专注于“事实”研究。为此，胡塞尔早就对实证主义进行了批评，指出实证主义科学观是“一个残缺不全的概念”，因为它排斥了对有关价值问题的关注，没有认识到有关意义、价值和理性的问题是科学研究的重要对象。<sup>[11]</sup>由以上分析可知，思辨研究与实证研究在高等教育中尽管有自己的适用问题域，但它们并不足以揭示教育主体（教育者和受教育者）赋予教育过程中的价值和意义。

为了完整地理解高等教育，高教界其实对方法论的探讨一直没有停止过，最广为人知的即是对多学科观点研究方法的探讨。2001年，潘懋元先生受伯顿·克拉克的启发，组织学者编写出版了《多学科观点的高等教育研究》一书，自此多学科研究成为我国高等教育研究的主流模式。然而，对于多学

科观点研究的实质内涵,可以说学界至今尚未达成共识。潘懋元先生自己也指出“目前的研究还有待深入,特别是关于多学科研究方法的机制和弊端等问题尚没有突破性的进展。”<sup>[12]</sup>不仅如此,多学科研究虽然提出了多个学科的视角(政治学、经济学、社会学等),并将多学科的概念框架引入了高等教育研究,但如此一来高等教育研究就成为了其它学科的“跑马场”。最为关键的问题还在于,多学科视角中唯独缺乏高等教育学的视角,如此高等教育研究注定要遗忘高等教育自身,更不用说高等教育中的价值和意义。

另一种观点提出了高等教育混合方法研究范式。所谓混合方法范式是指“研究者在同一研究中围绕研究问题综合调配或混合使用思辨研究、质性研究和定量研究的技术、方法、手段、概念或语言的研究类别”<sup>[13]</sup>。对于混合方法研究,最大的疑问是:在不同甚或相冲突的哲学理论下衍生的方法能够混合吗?能够做到“综合调配”吗?基于此,有研究者就指出,混合(整合)方法研究也只是停留在理论探讨层面,而在实际操作层面还未见有实质性的突破。<sup>[14]</sup>笔者认为,高等教育研究需要多种方法,但却是对多种方法的“组合”使用,而不是“综合调配”多种方法。也就是说,如果将高等教育研究视为事理研究<sup>①</sup>的话,它有揭示价值(意义)、阐明事实、提出行动对策三个任务,但这三个任务是处于不同阶段的,每个阶段都有适宜的方法,三个阶段的研究任务完成便构成一个完整的高等教育研究,从而实现了研究方法的组合,但这当然不是在一个阶段同时使用(综合调配)不同的研究方法。换言之,解决我国高等教育研究方法论的问题不在于形成常用方法的综合调配机制,而在于必须引进新的研究方法以揭示教育主体(教育者和受教育者)赋予教育过程中的价值。

综上所述,教育主体(教育者和受教育者)赋予高等教育过程的价值是高等教育的基础和根基,而目前高等教育研究常用的方法却不足以揭示这种价值,这就使得高等教育研究对象与研究方法产生了不匹配的矛盾,这种由于缺失适当方法而产生的矛盾,即是我们所称的高等教育研究方法论的危机。值得一提的是,尽管近年来,在陈向明教授等学者的推动下,质性研究(声称揭示价值问题)逐步进入了教育研究者的视域,但质性研究范式在高等教育学中极少看到,如现象学研究、人种学研究和观

察性访谈等现代方法没有引起高等教育研究者的重视。<sup>[15]</sup>至于现象学研究与其它质性研究类别之间的异同,限于篇幅在此不作探讨。

## 二、现象学之于高等教育研究方法论危机的破解

《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年)》本着以生为本的指导思想,将高等教育质量问题提到前所未有之高度,如此,必须重视高等教育过程中的主体“生存”状态。这迫切需要在高等教育研究中引入新的研究方法,使高等教育研究走向微观见著以关照高等教育过程中的主体价值。基于此,现象学进入了研究的视野。

### (一) 现象学的内涵

什么是现象学呢?有研究者认为应该从词源的角度来解释,即先弄清楚现象学中的“现象”有何特指?其与平常所称的“现象”有什么不同?如果真按这个路径来解释,那么几乎需要追述整个现象学运动的历史,必将遭遇胡塞尔、海德格尔、舍勒等一大批哲学天才,因为在他们的哲学体系中,“现象”都有不同的所指,这显然不是本文所能容纳得了的,也并非本文的主旨所在。其实,施皮格伯格早就指出“认为存在着称作‘现象学’的一个体系或学派,它具有严密的学说体系,使我们对于‘什么是现象学?’这个问题提供一种准确的回答的观念虽合情合理,但却是错误的。”<sup>[16]</sup>尽管如此,有研究者还是认为对于现象学可以作四种理解:第一,最广义的现象学概念,它包括所有那些符合现象学的公认标准,但主观上没有参加现象学运动的人,如胡塞尔的老师布伦塔诺;第二,广义的现象学概念,它也就是胡塞尔在1913年期间所设想和表达的方法意义上的现象学;第三,严格意义上的现象学概念,研究内容较多关注意识现象,尤为关注各种事物的主观显现方式;第四,最严格意义上的现象学概念,特指胡塞尔现象学。<sup>[17]</sup>本文采用以上第二种现象学概念,即将现象学作为一种方法来理解,当然这种方法是与现象学体系融为一体的,因为即使胡塞尔也很少单独反思其所称道的现象学方法,所以在谈及现象学方法时不可避免要涉及现象学产生的原因等一些现象学哲学思想。

现象学创始人胡塞尔意欲将现象学建成严格科学的思想早已被其后来者抛弃,现象学主要是作为一种独特的方法而扬名天下。胡塞尔曾给现象学这

样定义: “现象学, 它标志着一门科学, 一种诸科学学科之间的联系; 但现象学同时并且首先标志着一方法和思维态度: 特殊的哲学思维态度和特殊的哲学方法。”<sup>[18]</sup> 1913 年, 胡塞尔在《哲学与现象学研究年鉴》中指出 “这些编者没有一个共同的体系。把他们联合起来的是这样一种信念, 即只有返回到直观这个最初的来源, 回到由最初的来源引出的对本质结构的洞察……才能最终至少在原则上解决这些问题。”<sup>[19]</sup> 海德格尔后来将这一观念集中地表达为 “面向实事本身”。我们赞同海德格尔的归纳, 即认为现象学方法的实质正是 “面向实事本身”, 胡塞尔亦认为其是 “一切原则的原则”。“面向实事本身” 是扩大和加深我们直接经验的范围, 是对现象的尊重, 更充分、如实地倾听现象, 说到底它是 “对当时盛行的对待现象的简单性原则 (或称思维经济原则) 的一种反抗, 这种简单性原则特别受到实证主义者们的拥护。他们在奥卡姆剃刀的名义下, 极力缩小经验范围, 简化经验材料”<sup>[20]</sup>。

## (二) 现象学的影响

现象学的影响广泛而深远。在哲学领域, 马克思·舍勒、马丁·海德格尔、让-保罗·萨特、莫里斯·梅洛-庞蒂等一大批哲学天才在纲领上都将自己归属于现象学研究者。不仅如此, 现象学还广泛影响着人文社会科学, 诸如心理学、管理学、政治学、社会学等无不受现象学的影响, 这种广泛而深远的影响被称为世界性的 “现象学运动”。有人甚至认为, 在 20 世纪前三十年的德国精神生活中, 没有一个创造性的成就不与现象学有或多或少的关系。<sup>[21]</sup>

如前所述, 现象学得以扬名天下是作为一种方法。黑格尔以降, 形而上学逐渐淡出了人们的视野, 实证科学占据了历史的舞台。实证科学带动了技术的发展, 从而为人类的进步作出了突出的贡献, 然而它也带来了一系列诸如环境污染、战争屠杀等问题。为此, 胡塞尔认为欧洲科学的危机在于实证主义科学观的错误, 并指出 “实证科学正是在原则上排斥了一个在我们的不幸的时代中人面对命运攸关的根本变革所必须立即作出回答的问题: 探问整个人生有无意义”<sup>[22]</sup>。基于此, 胡塞尔开出的 “药方” 即是回返人性, 探索人生价值和意义。正因如此, 有研究者将 “意义” 作为现象学教育学理论体系的最基本构成单元。<sup>[23]</sup> 也就是说, 现象学方法的内核在于 “回到事情本身” 以揭示事情的 “意义”, 为此, 胡塞尔和海德格尔都非常注重 “描述” 的手

段。在具体 “描述” 下, 现象学所呈现的 “事情” 是完整的事情, 是形象化的事情, 这不同于实证研究 “单子” 式的简化经验。据此, 现象学方法就可以归结为 “事情-描述” 的方法, 这明显有别于思辨研究的 “概念-逻辑” 的方法和实证研究的 “经验-统计” 的方法。正因如此, 现象学方法才被认为是哲学的三大方法之一。<sup>[24]</sup> 毫无疑问, 这是笔者致力于在高等教育领域引入现象学的根本原因。

经过改造后的现象学方法无疑是能够运用于高等教育研究的, 因为它在教育研究领域中的应用已有相当长的时间。现象学在教育领域中的应用归根结底在于现象学与教育研究的适切性。有研究者对此进行了反思, 认为 “根本原因在于现象学与教育研究具有适切性: 第一, 现象学方法以事物的自我显现为前提, 教育中也存在事物的自我显现; 第二, 现象学强调 ‘入世’, 教育是一个实践领域; 第三, 现象学是人文学科方法论, 教育亦是文化现象。”<sup>[25]</sup> 本研究认为, 这种适切性同样存在于现象学与高等教育研究之间。只不过相较于其它类别教育, 高等教育更为复杂从而更容易使高等教育研究遗忘高等教育, 这无疑给在高等教育研究中引入现象学增加了难度, 但为了破解我国高等教育研究方法论的危机, 别无它途。

## (三) 现象学对高等教育研究的价值

### 1. 现象学主张高等教育研究回到 “生活世界”

胡塞尔是将 “生活世界” 概念作为哲学核心命题的第一人, 哈贝马斯后来继承并发展了这一概念。然而, 胡塞尔并没有明确给出 “生活世界” 的定义, 这在一定程度上造成了具体学科对 “生活世界” 理论的误用。在教育研究领域, 人们总是出于教育要联系实践, 即出于实践的兴趣使用 “生活世界” 概念。其实, 胡塞尔更多的是出于方法和理论的需求而提出 “生活世界” 概念的。正因如此, 有研究者对此有所警示, 并将此种马马虎虎、不求甚解的误用批评为 “错置具体感的谬误”。<sup>[26]</sup> 基于此, 高等教育研究绝不能步此后尘, 错误地认为高等教育回到 “生活世界” 就是高等教育要培养理论联系实际的人才。在胡塞尔那里, “生活世界” 是与 “先验主体” 结合在一起的, 这意味着 “生活世界” 是 “先验主体” 赋予的意义世界。现象学这种对个体价值与意义的本然关注, 引入高等教育研究后必然使高等教育研究问题域从 “事实” 转向 “价值” 的关注。也就是说, 现象学主张高等教育研究回到

“生活世界”的内涵在于高等教育研究必须关注教育主体附着于高等教育中的价值,不能仅从“事实”出发,而必须从教育主体的体验出发,将教育主体附着于高等教育过程中的价值和意义作为研究题材。

## 2. 现象学导引高等教育研究“问题反思”

胡塞尔将思维分为自然的思维和哲学的思维。自然的思维方式是一种“直向性”思维,是一种“对象性”思维方式,其提问方式是“对象是什么”。受这种思维方式的影响,我国高等教育领域长期将学生当作“容器”,高等教育研究理所当然地将关注点主要放在改良教学方法上,其结果是教学改革热热闹闹,但“填鸭式”教学依然屡见不鲜。胡塞尔主张的是一种哲学的思维方式,它说到底是一种反思,是对自然思维的超越,其提问方式是“认识何以可能”。在这种思维方式下,高等教育研究的关注点必须关注高等教育的主体,关注新知识是如何被主体的已有经验同化的。一言以蔽之,现象学的引入将改变高等教育研究提问方式,从而使高等教育研究发现新的问题。

此外,反思还是一种超越的思维方式,“必须超出自然科学才能说明自然科学”。这意味着反思者要抽离反思之物,外在于反思之物,才可能更客观、真实地理解反思之物。当然,“抽离”并不意味着“离开实事本身”,而是不拘泥于枝节,整体把握。这对于复杂的高等教育来说尤为重要,所谓“不识庐山真面目,只缘身在此山中”。可以说,现象学引入高等教育研究必将引导研究者在面对高等教育“生活世界”时,适当地“抽离”高等教育的枝节,整体把握高等教育的内在联系,这无疑有利于把握高等教育的完整意义。

## 3. 现象学促进高等教育研究的“还原”精神

“本质还原”贯通了现象学的始终,继承了笛卡尔的“怀疑”精神和康德的“批判”精神,其实质即是质疑精神。它启示高等教育研究者面临研究问题不能削足适履地套用理论,不能有满口“某某说”的权威主义,更不能认为美国学者说的就对而事事唯美国马首是瞻。现象学的“还原”要求高等教育研究必须进入到问题情境,回到“事发”现场,感受高等教育活动主体的感受。当然,现象学的“还原”并非如笛卡尔一样,将所“怀疑之物”拒斥,现象学的“还原”是“悬置”但不拒斥。高等教育研究者一旦得到了高等教育主体的意义感受,

被“悬置”理论将要被释放,以验证高等教育主体的感受。如果研究结论与“悬置”理论是一致的说明研究是可信的,如若不一致则需要重新审视自己的研究过程或者对“悬置”理论质疑并提出新的观点。不管怎么说,现象学引入高等教育研究意味着被研究者将主导研究过程,从而也将撼动“主客二分”的方法论难题。

## 4. 现象学形塑高等教育研究审慎的学风

现象学的研究工作是工作哲学的研究,它通常是“贴近地面的”,而非“大气磅礴的”,它需要的不是激情,而是明察。胡塞尔之所以要求哲学“严格”,海德格尔之所以强调思想需要“审慎”、“小心”,意义均在于此。这种“严格”、“审慎”的态度要求我们不是作为真理的缔造者或拥有者去发布纲领、构建体系,而是面对具体问题进行含有实事的描述分析,理解各种人生、社会、世界的现象和本质内涵以及它们之间的奠基关系,理解情感、兴趣等等。<sup>[27]</sup>当下,我国高等教育研究缺乏的就是这么一种“冷静”的学风,动不动“上下五千年,往来中西印”,不管是否有清晰、稳固的根基,借用其他学科的理论“造词”、构建体系的现象屡见不鲜。对于我国学术研究来说,有研究者风趣地用四个基本点来概括:基本读者是自己,基本作用是评职称,基本功能是废纸,基本归属是垃圾桶。<sup>[28]</sup>这种评论虽然刻薄,但却无疑反映了我国高等教育浮躁的学风。因此,将现象学引入我国高等教育研究可谓是一味“镇定剂”。

### 注释:

①叶澜教授认为教育研究是一种事理研究,事理研究是一种既要说明是什么,又要解释为什么,还要讲出如何做的研究,包含价值、事实和行为三大方面。

### 参考文献:

- [1][2]叶澜. 教育研究方法论初探[M]. 上海: 上海教育出版社, 1999. 14 307-313.
- [3]潘懋元. 多学科观点的高等教育研究[M]. 上海: 上海教育出版社, 2001.
- [4]孙振东. 教育研究方法论探索[M]. 重庆: 重庆大学出版社, 2008. 60-96.
- [5][15]徐辉, 季诚钧. 高等教育研究方法现状及分析[J]. 中国高教研究, 2004(1).

[6] 别敦荣 彭阳红. 近 10 年我国高等教育研究的现状与未来走向[J]. 高等教育研究 2008(4).

[7] 田虎伟. 中国高等教育研究方法的反思与重建[M]. 北京: 中国社会科学出版社 2009. 71.

[8] 杨小微. 从复杂科学视角反思教育研究方法[J]. 教育研究与实验 2000(3).

[9] 潘懋元等. 高等教育研究方法[M]. 北京: 高等教育出版社 2008. 216.

[10] 蒋凯. 涵养科学精神——教育研究方法论的省思[J]. 北京大学学报(哲学社会科学版) 2004(1).

[11][22] 埃德蒙德·胡塞尔著. 欧洲科学危机和超验现象学[M]. 张庆熊译. 上海: 上海译文出版社 2005. 译者序 7-8 7.

[12] 潘懋元 刘小强. 21 世纪初我国高等教育研究的进展与问题[J]. 国家教育行政学院学报 2006(8).

[13] 田虎伟. 我国高等教育研究的理想范式: 混合方法研究[J]. 中国高教研究 2007(7).

[14] 杨跃. 试论教育研究中定量与定性研究的结合——兼与“整合观”商榷[J]. 南京晓庄学院学报 2003(2).

[16][20] 赫伯特·施皮格伯格著. 现象学运动[M]. 王炳文 张金言译. 北京: 商务印书馆 2011. 第一版序言 6, 译者序 3.

[17][19][21][27] 倪梁康. 面对实事本身[M]. 北京: 东方出版社 2000. 5-6 6-7 2, 17-18.

[18] 胡塞尔著. 现象学的观念[M]. 倪梁康译. 上海: 上海译文出版社 1986. 24.

[23] 宁虹. 教育的实践哲学——现象学教育学理论建构的一个探索[J]. 教育研究 2007(7).

[24] 涂成林. 现象学运动的历史使命——从胡塞尔、海德格尔到萨特[M]. 北京: 中央编译出版社, 2007. 47.

[25] 王萍. 教育现象学: 方法与应用[M]. 北京: 教育科学出版社 2012. 91-94.

[26] 高伟. 教育哲学的基本问题[M]. 济南: 山东教育出版社 2008. 192.

[28] 董云川. 教授质疑: 大学为何远离学场[EB/OL]. [http://news.xinhuanet.com/comments/2005-12/02/content\\_3866182.htm](http://news.xinhuanet.com/comments/2005-12/02/content_3866182.htm).

(责任编辑 刘第红)

(上接第 32 页) 活动提高思想, 提升大学生的综合素质和团队合作能力。

四是要想方设法做好高校安全维稳工作。稳定压倒一切, 责任重于泰山。高校的安全稳定至关重要, 宣传教育是前提, 群防群控是关键, 预判应对是保障。作为高校党务政工干部要坚决克服麻痹、松懈和侥幸心理, 做好安全维稳的教育、宣传、防范工作, 充分发挥党、政、工、团、学等作用, 及时掌握师生思想动态和心理状况, 建立快速反应机制、危机适当干预机制和应急处理预案, 做到覆盖面广、演练娴熟、更新有序, 有效预防、及时控制和妥善处置群体性、突发性事件。

总之, 高校党务政工干部要明确工作方向, 开拓工作思路, 既要找抓手、破难题、创亮点, 又要抓协

调、重服务、保稳定。当前高校师生的思想观念、思维方式、行为习惯、兴趣爱好、生活特点、交流形式等均发生了深刻的变化, 新常态下要求我们党建思政工作要抓到深处、做到细处、落到实处, 需要在不断开拓工作思路, 更新工作观念, 创新工作措施, 改进工作方式等方面下功夫, 走出机关听民声, 深入基层问良策, 善于学习强能力, 总结经验促提高, 拓展思路求实效, 相信我们的工作将取得突破性进展。

#### 参考文献:

[1] 黄建国. 要敢于坚持原则[EB/OL]. <http://www.sina.com.cn> 2005-01-17.

[2] 汪丹莉. 当前高校党务政工干部应予强化的三种意识和三种素质[J]. 学理论 2009(4): 165.